

УДК 372.881.161.1:371.321.8  
ББК 426.819=411.2-270

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

**Вохмина Юлия Станиславовна,**

аспирант, кафедра русского языка и методики преподавания, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; учитель русского языка и литературы, Брагинская СОШ № 11; 662935, с. Брагино, Курагинский р-н, Красноярский край, ул. Центральная, д. 156, к. 4; e-mail: yulia.vohmina2012@yandex.ru.

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ  
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** орфографическая ошибка; орфографическое упражнение; работа над ошибками; формы работы; индивидуальная работа; групповая работа; коллективная работа.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются проблемы формирования правописных навыков учащихся 5 класса средней школы в свете основных положений нового образовательного стандарта. Показаны основные формы организации работы над орфографическими ошибками, нацеленные на формирование личностных и метапредметных универсальных учебных действий (УУД) учащихся на уроках русского языка. Особое внимание уделяется принципам индивидуализации и дифференциации учебного процесса как основополагающим факторам личностно ориентированного обучения. Теоретические выводы подкреплены наблюдениями и результатами, полученными в ходе коррекционной работы по развитию навыков правописания в средних классах, высвечивается динамика в развитии правописных навыков учащихся. В обобщенном виде представлена структура урока-анализа работы над ошибками. При анализе системы организации и оценивания коррекционной работы над ошибками указывается на целесообразность введения элементов развивающего контроля – самопроверки учащимися своих работ по эталону. Предлагаются упражнения развивающего характера, способствующие активизации мыслительной деятельности учащихся. Делается вывод о том, что включение подобных заданий в урок позволяет более полно осуществить анализ ошибок, допущенных учащимися в письменных работах, способствует осознанию языка как системы, помогает избежать монотонности и рутины.

**Vokhmina Yulia Stanislavovna,**

Post-graduate Student of Khakas State University named after N.F. Katanov, Abakan, Russia; Teacher of Russian and Literature, School 11, Krasnoyarsk Kray, Kuragino, Russia.

**LEARNER-CENTERED FORMS OF ERROR CORRECTION AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS  
IN THE 5<sup>TH</sup> FORM OF A GENERAL EDUCATION SECONDARY SCHOOL**

**KEY WORDS:** spelling error; spelling exercise; error correction work; work forms; individual work; group work; collective work.

**ABSTRACT.** The article analyses the problems of developing spelling skills of the 5th grade pupils in accordance with the new Federal Educational Standard. It presents the basic forms of error correction work aimed at developing personal and metasubject universal learning actions of the pupils at the Russian language lessons. The author pays special attention to the principles of differentiation and individualization of the teaching process as the leading factors of learner-centered education. Theoretical results are supported by practical evidence received during the correction work aimed at development of spelling skills in middle grades, and the dynamics of improvement is evident. The article presents the structure of an error correction lesson-analysis in a general way. While analyzing the system of organization and assessment of correction work the author considers possible to introduce the elements of stimulating control – self-correction of mistakes by the pupils themselves according to a model. The author presents a set of motivating exercises, which may activate the process of pupils' thinking activity. In the end, the author comes to the conclusion that the tasks of this kind help the pupils not only to analyze their errors, but let them realize the language as a system and make the learning process more interesting.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2010 г.) включает перечень личностных результатов, важнейшим из которых является «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающегося к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию» [15]. Совершенно очевидно, что эффективность работы учителя русского языка в современной

школе должна измеряться не только привычными ЗУНами, но и степенью развития на его уроках личностных качеств обучающихся, прежде всего мотивации к изучению предмета.

Вопросы о том, как превратить учебную дисциплину в средство развития определенных личностных качеств и каким образом измерить и оценить эффективность урока в аспекте формирования личностных результатов, являются на данный момент

одними из самых проблемных в современной методике. Если учебные ЗУНы представляют собой видимый результат, легко поддающийся измерению и оцениванию, то личностные результаты с помощью количественных показателей измерить трудно. В соответствии с требованиями стандарта достижение личностных результатов не выносится на итоговую оценку обучающихся, а осуществляется в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований на основе централизованно разработанного инструментария. Такой инструментарий приходится создавать, учитывая опыт методистов и учителей-практиков.

В связи со сказанным особую значимость приобретают уроки по формированию правописных навыков как одной из составляющих коммуникативной компетенции учащихся. Обучение правописанию – длительный и трудоемкий процесс, охватывающий весь период обучения в школе. Особого внимания требует работа по формированию орфографических умений и навыков, так как в средних классах учащиеся ежедневно сталкиваются с большим количеством незнакомой для них лексики. В силу своей специфики орфографические умения требуют постоянной тренировки, поэтому многие формы орфографической работы используются при изучении как орфографических, так и неорфографических тем. Проблемам формирования орфографических навыков учащихся посвящены труды таких известных ученых, как Н. Н. Алгазина, Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, Г. Н. Приступа, М. М. Разумовская, А. В. Текучев и др. [2; 3; 6; 10; 11; 13].

По данным логопедов, психологов и учителей-предметников, число детей, не способных по разным причинам овладеть навыками грамотного письма в условно нормативные сроки, в настоящее время неуклонно возрастает. Стойкие нарушения письма ведут к отрицательным оценкам за письменные работы, к снижению мотивации и далее – к школьной и социальной дезадаптации. Уроки правописной направленности с оценкой результатов по ныне действующим нормативам неоднозначно воспринимаются учащимися среднего звена, так как у многих детей существует страх перед отрицательной оценкой и ее последствиями.

Обобщая теоретические сведения и основываясь на результатах многочисленных наблюдений и исследований, взятых из различных источников, в качестве основных причин нарушений письма можно отметить следующие:

1) языковая некомпетентность учащихся и недостаточное развитие у них навыков языкового анализа;

2) неполноценное развитие у детей сложных психических процессов речи, памяти, внимания, мышления, обусловленных соматическими причинами;

3) слабые навыки чтения, обусловленные низкой читательской активностью учащихся.

Переход из начальной школы на среднюю (основную) ступень образования считается одним из наиболее сложных в жизни современного школьника. Состояние учащихся в этот период характеризуется низкой организованностью, рассеянностью, снижением самооценки и повышением уровня тревожности, вызванных переходом на новую, кабинетную систему обучения. Изменению подвергается «социальный» (школьный) статус детей: фактически они становятся «старшеклассниками», но по интересам и манере поведения они все еще схожи с учениками начальной школы. Существенным изменениям в указанный период подвергаются содержание, методы и формы обучения на уроках, к которым учащиеся 5 класса привыкают с трудом, если педагоги средней ступени не всегда последовательно реализуют один из главных дидактических принципов – принцип преемственности обучения. При переходе с начальной ступени на среднюю возрастают требования к абстрактному мышлению и творческим способностям учащихся. Педагогам и узким специалистам необходимо приложить немало усилий, чтобы создать пятиклассникам такие условия, которые облегчили бы их адаптацию в средней ступени.

Главная задача современной школы заключается в том, чтобы «приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, различному уровню сложности содержания обучения, специфическим особенностям современной школы» [7, с. 70]. На примере организации работы над ошибками покажем, через какие формы работы и оценивания может быть реализован индивидуальный и дифференцированный подход, являющийся одним из основополагающих факторов личностно ориентированного обучения.

Работа над ошибками – важнейший этап в формировании правописных умений. У каждого учителя вырабатывается свой стиль, своя локальная технология работы над ошибками учащихся. Давно замечено, что при получении проверенных (текущих и контрольных) письменных работ не все учащиеся анализируют свои ошибки, ограничиваясь лишь восприятием оценки. Перед учителем ставится задача активизации внимания учащихся при анализе допущенных ошибок и далее – развитие их познава-

тельной активности. Этому в полной мере может способствовать организация индивидуальной, групповой и коллективной (фронтальной) работы на уроках правописной направленности.

**Индивидуальная работа над ошибками.** Индивидуальная работа – одна из форм индивидуализации обучения и одно из главных условий продуктивной самостоятельной работы учащихся по орфографии. Индивидуальную работу над ошибками в 5 классе считаем целесообразным проводить в специально заведенных тетрадях, хранящихся у учителя в течение года. Общеизвестным является тот факт, что однократным исправлением орфографической ошибки невозможно достичь положительного результата: ошибка порой «тянется» за учащимся в течение нескольких лет. Когда учащимся предлагается орфографически произнести слово, в котором они допустили ошибку, в подавляющем большинстве случаев они произносят его так, как написали, то есть неправильно. Это свидетельствует о том, что искаженный графический и звуковой образ слова прочно укореняется в памяти и сознании учащихся и не всегда поддается быстрой коррекции. Наличие особой тетради для работы над ошибками, регулярно просматриваемой и проверяемой учителем, позволяет выявить динамику в развитии правописных навыков учащихся, служит ориентиром для подборки дидактического материала и помогает учителю осуществлять индивидуальную обратную связь с каждым учеником. Приведем пример дифференцированных заданий для ежедневной текущей работы над орфографическими ошибками, проводимой как на уроках орфографической направленности, так и при изучении других тем.

**Для слабых учащихся.** Ученик в классной и домашней работе допустил ошибки в словах *рожь, запад, багровый, чувствительный*. Выписываем данные слова без деформации на его индивидуальную карточку с графическим обозначением орфограммы. **Задание.** 1. Устно объяснить правописание слов. 2. Составить с данными словами предложения и записать их.

**Для среднеуспевающих учащихся.** Ученик допустил ошибки в словах *соединил, рассказываю, объем*. Выписываем слова без деформации на его индивидуальную карточку с графическим обозначением орфограмм. **Задание.** 1. Устно объяснить правописание слов. 2. Составить с данными словами предложения и записать их. 3. Подобрать и записать по одному примеру слов на данное правило.

**Для сильных учащихся.** Ученик допустил ошибку в слове *собирать*. Выписываем

слово с пропущенной орфограммой. **Задание.** 1. Вставить пропущенную букву, объяснить ее правописание. 2. Вспомнить и рассказать правило. 3. Составить с данным словом предложение и записать его. 4. Подобрать и записать 3 примера слов на данное правило.

Зная возможности учащихся, учитель составляет карточки так, чтобы все учащиеся могли справиться с заданием за одно и то же время. Если, выполняя задания, ученики снова допускают ошибки в этих и других словах, то учитель снова выносит их в карточки. Как правило, при выполнении заданий учащиеся консультируются с учителем по поводу слов, в написании которых они сомневаются, и уже без лишних напоминаний стараются правильно записать свои «проблемные» слова.

Принципы объединения слов для работы над ошибками могут быть различными. В своей практике мы широко используем гнездовой (корнесловный) принцип. Например, учащийся допускает ошибку в слове *отразить*. Для индивидуальной работы над ошибками учитель предлагает учащимся группу слов с данным корнем и этимологически ему родственным: *отразить, поразить, заразительный и вообразить, образ* и др. Группу могут составлять также однотипные слова с одним сочетанием букв и слогов (*ЖИ-ШИ, БЛЬ-БРЬ*) и одноструктурные слова с одной морфемой (*ЧИВ-ЛИВ, ТЕЛЬ*). Обязательное условие – составить с ними словосочетания или предложения.

Коррекционная работа по развитию навыков правописания в средних классах может содержать отработку навыков написания букв не только в слабой позиции, но и в сильной. Многочисленные описки (графические недочеты), наблюдаемые в работах учащихся средних классов, также отрицательно влияют на восприятие текста, как и орфографические ошибки, что препятствует выполнению важнейшей функции письма – коммуникативной. Учащимся, путающим буквы *И* и *Й, Ш* и *Щ, Ц* и *Ч* и допускающим другие графические замены в сильной позиции, предлагаются различные виды работ на устранение данного недостатка – например, записать небольшой, но насыщенный данными буквами текст.

Еще в начальной школе у некоторых учащихся формируется неправильное соединение букв *РЛ, ПЛ, СЯ, МЯ* и др., что также мешает восприятию написанного. Учитель может предложить прописать несколько строчек «проблемными» буквосочетаниями или графически правильно записать небольшой текст, как это делается в начальной школе.

В среде словесников бытует мнение, что подобный графический недостаток практически не поддается коррекции. В 2012–2013 учебном году мы провели с учащимися 5 класса нашей школы небольшой эксперимент: в течение всего года целенаправленно вели борьбу с графическими искажениями. Из 6 учащихся, у которых наблюдался указанный недочет, четверо выработали навык правильного графического начертания букв. У двоих учащихся при беглом письме он встречается до сих пор, однако при должном усердии и прилежании они могут писать правильно. Это позволило нам прийти к выводу о том, что указанный недостаток при постоянном контроле и самоконтроле подлечит исправлению.

Большинство существующих и хорошо описанных в научно-методической литературе методик учета орфографических ошибок направлено либо на их фиксацию по типам орфограмм и по приметам орфограмм – позиции в слове и др. (см., например, учетную таблицу М. Т. Баранова или тетрадь-справочник), либо просто на их фиксацию и правильную запись слова (см., например, ученический словарь-справочник Е. Н. Власовой (Русский язык в школе-РЯШ. 1958. № 3), закладку в учебник «Учет ошибок» или «Словарик» А. Д. Дейкиной; таблицу учета ошибок по месяцам и др. [9]. Первый способ позволяет в целом представить картину усвоения какой-либо орфограммы, второй – включать накопленный материал в обучение и контроль.

Организуя работу над ошибками в тетрадях, мы преследуем и эти, и иные цели. Для большинства учащихся усвоение конкретной орфограммы не представляет трудности, если это не коррекционный класс. Ученик может почти все слова на эту орфограмму писать правильно, но в одном слове сделает ошибку, и эта ошибка будет повторяться вновь и вновь (например, писать слово «письмо» без *Ь* или слово «защищает» будет писать через *Я*, хотя в остальных случаях сочетания *ЧА-ЩА* пишет правильно). В данном случае сказывается влияние речедвигательной и моторной памяти: учащийся один раз случайно проговорил и записал слово неправильно, и этот неправильный звуковой и графический облик слова прочно закрепился в его личной практике письма.

Другой аспект проблемы – так называемая «орфографическая слепота»: ученик хорошо знает правило, неоднократно применил его на уроках под руководством учителя, но в процессе письма не видит орфограмму (это проблема формирования орфографической зоркости) и поэтому не может решить орфографическую задачу. При ра-

боте над правилом важно, чтобы учащийся увидел орфограмму не только в одной словоформе (это первый этап работы над орфограммой), но и в тексте, причем сначала в недеформированном. Данный вид работы – обнаружение орфограммы – М. М. Разумовская считает одним из важных в формировании орфографических навыков, даже более важным, чем работа с деформированным текстом, когда учащемуся не нужно самому искать «ошибкоопасное» место: за него это сделали авторы учебника [12, с. 6].

Опыт показывает, что обобщения в виде учетных таблиц не оказывают значительного влияния на правописную грамотность в силу природной сложности навыка письма. Слова и орфограммы в них фиксируются в отрыве от контекста. Введение же «проблемных» слов в контекст самим учащимся позволяет лучше запомнить графический и звуковой облик слова. Записывая одну словоформу, учащийся концентрирует свое внимание только на ней, а нужно, чтобы он включил ее в словесный поток, когда внимание рассеивается на несколько слов. В данном случае происходит подключение механизмов оперативной речевой памяти: учащийся удерживает в памяти несколько оперативных единиц, не упуская из виду слово, ради которого он составляет предположение. По мнению В. Я. Булохова, «чем протяженнее предикативная единица, тем большие нагрузки испытывает оперативная память», развитие которой является одним из главных условий формирования навыков правописания [4, с. 8].

При проработке ошибок особого внимания заслуживает система оценивания самостоятельной работы ученика. Оценку за нее можно ставить только положительную, если работа выполнена хорошо. Одну оценку можно ставить сразу за несколько хорошо выполненных работ. При отрицательных результатах работу над ошибками нужно просто продолжать. Это мотивирует учащихся на качественное выполнение заданий, помогает развивать речевые и творческие навыки и положительно сказывается на результатах текущих и контрольных письменных работ.

**Групповая работа над ошибками.** Групповая работа выражается в непосредственном взаимодействии между учащимися на уроке, их совместной согласованной деятельности при отсутствии постоянного прямого контакта с учителем. Руководящая роль учителя осуществляется через устную или письменную инструкцию, которая дается до начала совместной деятельности учащихся.

Групповую работу над ошибками можно организовать после проведения срезовых

и контрольных работ (диктантов, сочинений, изложений). Класс разбивается на несколько малых групп по 3 человека. Ошибки в работах учащихся не исправляются, а фиксируются учителем на полях тетради в виде условных обозначений, принятых в данном классе (палочки или галочки на полях, номера орфограмм и пунктограмм и др.). Перед каждой группой ставится задача с помощью самопроверки по эталону или взаимопроверки найти и исправить ошибки, а затем на ватмане ярко и красочно, используя цветные карандаши, фломастеры, маркеры оформить сигнальную таблицу-«запоминалку», аналог демонстрационных карточек [8, с. 82] или таблиц «дежурных слов» [1, с. 289]. В таблице могут быть размещены слова и предложения с ними, графические условные обозначения, рисунки, смайлики и т. д. Детям предоставляется возможность не только исправить низкую оценку за письменную работу, но также проявить фантазию и творчество. Оценка по итогам работы выставляется всем участникам группы одинаковая. Получившиеся сигнальные таблицы вывешиваются на стенды в кабинете, из них учащимися других классов может быть выбрана лучшая и отмечена специальным шуточным призом (например, табличкой с веселой надписью «Шедевр века», «Почти как словарь Даля», «I, II, III место» и др.). При данном виде работы происходит формирование и личностных, и предметных, и метапредметных результатов. Дети учатся сотрудничеству в группе, приобретают навыки проектной деятельности, контроля и самоконтроля, учатся преобразовывать, кодировать и систематизировать информацию. Вместо дорогостоящего ватмана можно использовать кусочки обоев, более дешевую бумагу для флипчарта, склеить несколько листочков писчей бумаги и др.

Индивидуализация обучения в группе выражается в возможности каждого участника использовать имеющийся личный багаж знаний для достижения общей цели. Взаимный обмен информацией оказывает положительное влияние на взаимоотношения школьников, расширяет возможности для формирования их самооценки и для оказания помощи слабым учащимся. Таким образом, использование групповой работы на уроках позволяет учителю решить целый набор как дидактических, так и воспитательных задач.

**Коллективная (фронтальная) работа над ошибками** заключается в постановке учителем перед классом проблемных вопросов или познавательных задач, в разработке которых задействованы все учащиеся класса. В качестве основной воз-

можности индивидуализации обучения при фронтальной работе выделяется учебная беседа, развивающая прежде всего коммуникативные навыки учащихся: в ходе совместного обсуждения дети учатся развернуто и аргументированно отвечать на вопросы, корректировать свои ответы, формулировать вопросы, отстаивать свое мнение, находить несколько вариантов решения познавательной задачи и т. п. От учителя требуется умение так построить беседу, чтобы в нее были вовлечены и сильные, и слабые учащиеся. Совместное обсуждение заданий может перейти в дискуссию, в процессе которой происходит формирование культуры речевого общения, обогащение словарного запаса учащихся и развитие их познавательных интересов.

Коллективную (фронтальную) работу над ошибками целесообразнее проводить по итогам срезовых и контрольных работ. Как и в предыдущем случае, учитель не исправляет ошибки, а выносит их на полях или (в слабых классах) подчеркивает слова, в которых он были допущены. Далее учитель организует коллективную работу учащихся с данными словами, используя элементы занимательности. Это могут быть игры, соревнования, викторины, кроссворды, тестовые задания развивающего характера и т. д. Эффективность использования элементов занимательности, если они не отвлекают детей от содержания занятия, не вызывает сомнения: игровые формы работы снимают психоэмоциональное напряжение, создают положительный эмоциональный фон и способствуют активизации внимания учащихся. Задания развивающего характера (исключить «лишнее» слово, подобрать собственные примеры на изучаемое явление, восстановить слово по буквам и т. п.) предоставляют возможность для включения в урок состязательных моментов, например, организации соревнований по рядам.

Покажем на примере текстового диктанта, проведенного в 5 классе после изучения темы «Морфемика. Орфография. Культура речи», каким образом можно организовать коллективную работу над ошибками.

#### *Осиновый лес*

*Красивы высокие стройные осины. Даже в самый тихий, безветренный летний день листья осин дрожат. От этого деревья кажутся живыми существами. Они точно шепчутся между собой.*

*Очень хорош осиновый лес в дни ранней осени. Цветным ковром расстилаются под осинками опавшие листья. Под листьями видны красноватые шляпки поздних грибов – подосиновиков.*

В дуплах старых толстых осин располагаются ночные и дневные птицы, белки прячут в них свои запасы. Зимой корой молодых растений кормятся зайчата.

Редко можно увидеть сплошной осиновый лес. Обычно осины растут рядом с березами и темными елями. По трепетанию листы на высоких вершинах и тихому шелесту сразу узнаешь осину (По И. Соколову-Микитову).

Учащимся были допущены ошибки в словах *дро~~ж~~ат*, *шепчу~~т~~ся*, *рассти~~л~~ают*ся, *позд~~н~~их*, *распо~~л~~агаются*, *вид~~н~~ы*, *шляп~~к~~и*, *гриб~~о~~в*, *ред~~к~~о*, *раст~~у~~т*.

Учитель предлагает учащимся ряд развивающих заданий с целью повторения правил, на которые были допущены ошибки. При этом происходит формирование не только предметных, но и метапредметных результатов: умения группировать и классифицировать изучаемые явления, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение. Представим примеры таких заданий, разработанных нами к приведенному выше тексту контрольного диктанта.

1. Распределительное письмо на недеформированном дидактическом материале.

Распределите данные слова на 2 группы. По какому основанию вы это сделаете? *Редкий*, *меткий*, *дерзкий*, *шляпка*, *ногти*, *чашка*, *ложка*, *лодка*, *варежка*, *ладошка*.

Учащиеся находят основание для группировки слов (написание проверяемых согласных в корне не по произношению и по написанию) и распределяют слова следующим образом: *редкий*, *дерзкий*, *ногти*, *ложка*, *лодка*, *варежка* – *меткий*, *шляпка*, *чашка*, *ладошка*. Выполнение данного задания способствует не только усвоению правила, но и предупреждению ошибок гиперкоррекции, когда учащиеся в любых сомнительных случаях пишут звонкие согласные (д, б, ж) вместо глухих (т, п, ш).

2. Распределительное письмо на орфографически деформированном дидактическом материале.

А. Вставьте в слова пропущенные буквы и распределите их на 2 группы.

Кр..сивый, д..машний, в..днее~~т~~ся, узн..вать, п..лезный, препод..вать, т..лковый, гр..бы, уд..вление, з..ма, в..сенний, пот..пление.

Основание для группировки то же самое, что и в предыдущем задании: в одних словах написание проверяемых гласных в корне совпадает с произношением, а в других нет. До учащихся важно донести мысль о том, что в любом случае нужно проверять безударную гласную, а не спешить с напи-

санием букв «о» и «е» в любом «ошибкоопасном» месте.

Б. Вставьте пропущенные буквы и распределите слова на 3 группы.

Ули..., деви...-молоди..., мири..., каже..., крое..., целова..., смее..., кури..., кормя..., шепчу..., занима..., води..., говори..., развлека..., познае..., горни....

Выполняя данное задание, учащиеся замечают, что в трех случаях (*мири...*, *кури...*, *води...*) возможно двоякое написание, начинают размышлять и в результате более прочно усваивают правило написания -ТСЯ /-ТЬСЯ в глаголах.

3. Задания по предложенному образцу.

А. Допиши пару.

капуста – капустный, опоздать – ..., уста – ..., область – ...;

излагать – изложение, расти – ...; слагаемое – ..., расстилаются – ...

Б. Закончи фразу:

В слове «располагаются» в корне нужно писать букву А, так как ..., а в слове «расположиться» в корне пишем О, так как...

4. Подбор своих примеров.

Вспомни и запиши как можно больше слов, в которых на стыке приставки и корня есть удвоенная С (рассчитать, рассмеяться, бессердечный, воссоединить, бессменный, расстлать и др.).

5. Нахождение лишнего слова.

Четвертый «лишний».

• дро..и, во..и, дро..ать, мо..вельник, ..еный;

• благос..ный, чес..ый, вкус..ый, лес..ый, злос..ый;

• птиц.., улиц.., сестриц..н, акац..я.

6. Задание игрового характера.

«Я – Шерлок Холмс!». Используя дедуктивный метод, заполни пропуски в словах: ра.. ц.... ов.... ь, и.. кл....и.. ь, во.. хи.. е.... е, че..... ч.. р, ни.. пр.....р г.... ь [14, с. 28].

Включение подобных заданий в урок позволяет более полно осуществить анализ и проработку ошибок в диктанте, способствует осознанию языка как системы, помогает избежать монотонности и рутины. В свете рассматриваемых проблем нельзя не согласиться с высказыванием А. И. Власенкова о том, что «главным условием предупреждения и преодоления неуспеваемости ... является введение ученика в мир богатой интеллектуальной жизни». [5, с. 53]. В качестве домашнего задания учащимся предлагается проверить свои работы по эталону. Если в тетради возникает много помарок и исправлений, то ученик может переписать работу.

В обобщенном виде структуру такого урока-анализа работы над ошибками можно представить следующим образом:

1) локализация затруднений учащихся (выявление допущенных в диктанте ошибок, их группировка);

2) уточнение алгоритма работы над ошибками (выполнение определенных заданий развивающего характера с целью повторения изученных правил перед этапом самопроверки);

3) этап самопроверки (осмысленная коррекция учащимися своих ошибок в контрольной работе с помощью предложенного эталона – исходного текста).

Сильным учащимся, у которых не было ошибок в диктанте или их было мало, можно предложить самим придумать творческие задания развивающего характера по тексту диктанта.

Органичное сочетание педагогического контроля и самоконтроля на таких уроках позволяет ученику получить две оценки за контрольную работу: одну выставляет учитель сразу по итогам диктанта, другую – за работу над ошибками. Важно, чтобы по ре-

зультатам проделанной коррекционно-правовой работы у школьников была положительная динамика в оценках, дающая стимул к дальнейшему изучению языка и способствующая формированию таких важнейших УУД, как ответственное отношение к учению, готовность к саморазвитию и самоконтролю, умение осуществлять самооценку и осознанный выбор в учебно-познавательной деятельности.

Личный педагогический опыт позволяет нам сделать вывод о том, что сочетание разнообразных форм работы над ошибками (индивидуальной, групповой, коллективной) и предлагаемая система оценивания стимулируют самостоятельность и активность учащихся 5 класса, способствуют преодолению психологических барьеров, дают право учащимся на индивидуальную образовательную траекторию, на свой темп освоения материала и в целом способствуют повышению качества учебно-воспитательного процесса.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. М. : ВЛАДОС, 1999.
2. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2000.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М. : Просвещение, 2000.
4. Булохов В. Я. Сто разновидностей диктанта : учеб.-метод. пособ. Красноярск, 1994.
5. Власенков А. И. Развивающее обучение по русскому языку (IV – VIII кл.) : пособ. для учит. М. : Просвещение, 1982.
6. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). М. : Просвещение, 1965.
7. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие. М. : Педагогическое общество России, 2001.
8. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. М. Т. Баранова. М. : Академия, 2000.
9. Острикова Т. А. Орфография в школе: полувековой опыт обучения. М. : Вербум-М, 2008.
10. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе : учеб. пособ. для студ. и учителей-словесников. Рязань, 1973.
11. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. М. : Дрофа, 2005.
12. Разумовская М. М. Лингвистические основы обучения орфографии // Лингвистические знания – основа умений и навыков : сб. статей из опыта работы, пособие для учителя / сост. Т. А. Злобина. М. : Просвещение, 1985.
13. Текучев А. В. Основы методики орфографии в условиях местного диалекта. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953.
14. Сычева Н. Пишем без ошибок. Все правила русского языка. 100% грамотность за 20 минут в день. М. : АСТ ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК ; Владимир : ВТК, 2010.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ\\_1987.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1987.pdf) (дата обращения: 20.07.14).

### LITERATURE

1. Aksenova A. K. Metodika obucheniya russkomu yazyku v spetsial'noy (korrektsionnoy) shkole : ucheb. dlya stud. defekt. fak. pedvuzov. M. : VLADOS, 1999.
2. Algazina N. N. Formirovanie orfograficheskikh navykov : posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 2000.
3. Bogoyavlenskiy D. N. Psikhologiya usvoeniya orfografii. M. : Prosveshchenie, 2000.
4. Bulokhov V. Ya. Sto raznovidnostey diktanta : ucheb.-metod. posob. Krasnoyarsk, 1994.
5. Vlasenkov A. V. Razvivayushchee obuchenie po russkomu yazyku (IV – VIII kl.) : posob. dlya uchit. M. : Prosveshchenie, 1982.
6. Zhuykov S. F. Formirovanie orfograficheskikh deystviy (u mladshikh shkol'nikov). M. : Prosveshchenie, 1965.
7. Ksenzova G. Yu. Perspektivnye shkol'nye tekhnologii: uchebno-metodicheskoe posobie. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001.

8. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole : uchebnyk dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / pod red. M. T. Baranova. M. : Akademiya, 2000.
9. Ostrikovala T. A. Orfografiya v shkole: poluvekovoy opyt obucheniya. M. : Verbum-M, 2008.
10. Pristupa G. N. Osnovy metodiki orfografii v sredney shkole : ucheb. posob. dlya stud. i uchiteley-slovesnikov. Ryazan', 1973.
11. Razumovskaya M. M. Metodika obucheniya orfografii v shkole. M. : Drofa, 2005.
12. Razumovskaya M. M. Lingvisticheskie osnovy obucheniya orfografii // Lingvisticheskie znaniya – osnova umeniy i navykov : sb. statey iz opyta raboty, posobie dlya uchitelya / sost. T. A. Zlobina. M. : Pro-sveshchenie, 1985.
13. Tekuchev A. V. Osnovy metodiki orfografii v usloviyakh mestnogo dialekta. M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1953.
14. Sycheva N. Pishem bez oshibok. Vse pravila russkogo yazyka. 100% gramotnost' za 20 minut v den'. M. : AST ; SPb. : PRAYM-EVROZNAK ; Vladimir : VTK, 2010.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. URL: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/938/fayl/749/10.12.17-Prikaz\\_1987.pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/938/fayl/749/10.12.17-Prikaz_1987.pdf) (data obrashcheniya: 20.07.14).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Кортаева.